

Casale, Rita

**Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002. 688 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 619-622*



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita : Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002. 688 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 619-622 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40181 - DOI: 10.25656/01:4018

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40181>

<https://doi.org/10.25656/01:4018>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### Essay

*Jerome Bruner*

Die Sprache der Erziehung ..... 485

### Thementeil: Familie und Lernen

*Bernhard Kalicki*

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten  
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse ..... 499

*Elke Wild*

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen  
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern ..... 513

*Jutta Ecarius*

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen ..... 534

### Allgemeiner Teil

*Torsten Bohl*

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an  
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –  
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse ..... 550

*Dirk Konietzka/Holger Seibert*

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende  
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland ..... 567

## *Diskussion*

*Dagmar Hänsel*

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung .....	591
--	-----

## *Besprechungen*

*Hermann Forneck*

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern	
Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt: Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium .....	610

*Nicole Janze*

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland .....	613
---	-----

*Heinz Sünker*

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe .....	616
--	-----

*Rita Casale*

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit .....	619
---	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	623
-------------------------------------	-----

## Content

### *Essay*

*Jerome Bruner*

The Language of Education .....	485
---------------------------------	-----

### *Topic: Family and Learning*

*Bernhard Kalicki*

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior and Parental Partnership .....	499
---	-----

*Elke Wild*

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions of parental participation from the perspective of high school teachers .....	513
---	-----

*Jutta Ecarius*

Biography, Learning, and Family Issues across Generations .....	534
---	-----

### *Articles*

*Thorsten Bohl*

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender – Presentation and discussion of important results .....	550
--	-----

*Dirk Konietzka/Holger Seibert*

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” – A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people entering the job market in West Germany .....	567
--	-----

### *Discussion*

*Dagmar Hänsel*

The Special School – A blind spot in research on the educational system .....	591
---	-----

Book Reviews .....	610
--------------------	-----

New Books .....	623
-----------------	-----

um dies noch zu steigern mit der Aussage: „Everyone was convinced that the love and tenderness, panoptic supervision, and discipline should be child-centered.“ (S. 177) Interessant ist es, zu sehen, dass das, was bei anderen Autoren – etwa in W. Dreßens Studie *Die pädagogische Maschine* (1982) – völlig in Sozialkontrolle aufgeht, bei Dekker immer im Pädagogischen endet.

Der Abschluss der Fallstudie bietet ein Bild von der Realität der Institution aus der Sicht der Jungen, deren Karriere häufig mit „Schulschwänzen“ (S. 190) beginnt und sich so häufig mit auch heute noch geläufigen Stereotypisierungen verbindet. Dementsprechend stehen „moral development“, „work“ und Gesellschaftsfähigkeit als Nützlichkeit im Zentrum der Bemühungen (S. 192ff.). 50% der Jungen verlassen vorzeitig die Einrichtung, die andere Hälfte gilt als erfolgreich (S. 227ff.); zumindest wenn man der ‚Selbstevaluation‘ à la Dekker traut: „Letters written by these boys indicated that many of them felt that their souls, too, had changed and been moulded successfully. After all, the entire residential apparatus of Mettray was aimed at these inner lives of the pupils. All informants, including the boys themselves, stated that results were indeed achieved in this respect. The will to change had triumphed.“ (S. 235f.)

Jeroen Dekker hat ein interessantes, materialreiches und lesenswertes Buch in einem erzählerischen Duktus verfasst, dessen „ethnographischer“ Gewinn hoch zu veranschlagen ist, auch weil er deutsche Darstellungen und Kontroversen wesentlich ergänzt bzw. erweitert. Die Ergebnisse dieser Darstellung müssen allerdings im Kontext der Debatten um Pädagogik und Politik, Philanthropie und Sozialdisziplinierung von den Leserinnen und Lesern selbst jeweils gesellschaftspolitisch wie gesellschaftstheoretisch sortiert und interpretiert werden, so dass es mehr als hilfreich gewesen wäre, hätte Dekker seine Bezugnahme auf die Position A. Farges auch ausgeführt.

Prof. Dr. Heinz Sünker  
Univ. Wuppertal, FB Erziehungswiss.,  
42097 Wuppertal  
E-Mail: suenker@uni-wuppertal.de

**Walter Herzog:** *Zeitgemäße Erziehung*. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002. 688 S., EUR 50,–.

Mit dem vorliegenden Buch verbindet Walter Herzog den Anspruch, der Erziehungswissenschaft eine neue systematische Begründung zu geben. Er will diesen Anspruch einlösen, indem er versucht, Pädagogik und Psychologie zusammen zu denken.

Der theoretische Kontext eines solchen Unternehmens ist der systemische Konstruktivismus. Diesen Ansatz verbindet Herzog mit zwei verschiedenen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Analyseformen. Er bezieht sich auf die phänomenologisch-hermeneutische Tradition, im besonderen auf die Metaphorologie Hans Blumenbergs, um einen angemessenen Zugang zu seinem Thema zu finden. Und er greift auf eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik zurück, was ihm erlaubt, die in der zeitgenössischen sozialphilosophischen Debatte diskutierte Anerkennungstheorie als Basis einer Moral der Erziehung einzuführen. Für die Metaphorologie bedeutet das, dass sie, dergestalt eingebettet in den konstruktivistischen Rahmen des Buchs, zwei Zwecken dienen muss. Einerseits fungieren die „absoluten Metaphern“ der Erziehung (Wissen, Kommunikation und Sozialisation) als konstruktivistische Grundbegriffe der Pädagogik. Andererseits bereitet die Darstellung der Metaphern der pädagogischen Tradition in hermeneutisch-dekonstruktiver Weise den Weg für eine kritische Auseinandersetzung mit vergangenen und aktuellen Fassungen von Erziehung.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist dabei die wissenschaftliche Krise der Disziplin. Diese beruhe darauf, dass nicht definitiv entschieden werden könne, ob sie als eine Theorie der Erziehung oder als eine Theorie der Bildung zu verstehen sei. Diese epistemologische Alternative lasse sich nicht durch begriffliche Systematik lösen. Das Dilemma habe seine Wurzel in der Natur der Erziehung. Das Phänomen der Erziehung sei ein solches, das man mit Begriffen nicht fassen könne. Um verstehen zu können, was Erziehung sei, sei ein anderer theoretischer Zugang angemessener. Der Verständnisprozess solle nicht wie üblich vom

Unbekannten zum Bekannten, sondern vom Bekannten zum Erkannten verlaufen. Dies Verfahren rechtfertigt sich aus der Tatsache, dass das Phänomen der Erziehung für niemanden ein Geheimnis sei. Trotzdem könne niemand sie begrifflich thematisieren, ohne auf ihre Komplexität verzichten zu müssen. Was aber der Begriff nicht leisten könne, biete die Metapher im Sinne Blumenbergs: „Metaphern lassen uns das Unbekannte nach dem Muster des Bekannten denken; sie erlauben uns, ein Phänomen in Begriffen eines anderen zu verstehen. Insofern sind Metaphern *generativ*: Sie erzeugen Struktur in einem unstrukturierten oder wenig strukturierten Feld.“ (S. 15)

Herzog schlägt also eine pädagogische Metaphorologie als Modus einer neuen „Theoriebildung für Erziehung und Unterricht“ vor. Metaphern werden als zeitliche Gestalten gefasst. Sie seien zugleich auf die Vergangenheit und auf die Zukunft gerichtet. In den Metaphern lasse sich das Neue anschaulich ahnen und das Vergangene erkennen. Ziel der pädagogischen Metaphorologie sei eine *zeitgemäße* Theorie der Erziehung. Es handle sich um eine Theorie, die in einem doppelten Sinn zeitlich sei. Sie artikuliere die Erziehung als zeitliches Phänomen und wolle ihrer historischen Epoche angemessen sein. Diese neue Begründung der Theorie als pädagogischer Metaphorologie setze fast notwendigerweise eine Dekonstruktion des wissenschaftlichen Korpus der Disziplin voraus, die durch eine Nivellierung der gesamten pädagogischen Metaphorik erreicht werde. Sowohl die tradierte Theoriebildung als auch die aktuelle Semantik der Pädagogik werden unter dem Gesichtspunkt des Vorrangs einer räumlichen Metaphorik kritisiert. Die Erziehungswissenschaft habe sich ihres Gegenstandes mittels räumlicher und visueller Metaphern vergewissert.

Unabhängig von ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Kontext trägt der Autor im 1. Kapitel die räumlichen Metaphern zusammen, die in der Pädagogik gebraucht wurden und werden. Von der Antike bis zur Gegenwart finde man in pädagogischen Schriften Definitionen von Erziehung, die trotz aller Unterschiede darin übereinstimmen, dass sie

Erziehung als Bewegung im Raum bestimmen. Obwohl Herzog erklärt, dass er Erziehung als „absolute Metapher“ konzipiert, ist sein metaphorologisches Verfahren nicht ganz nachvollziehbar. Sogar die „absoluten Metaphern“ haben eine Geschichte. Blumenberg zufolge sind sie insofern geschichtlicher als die Begriffe, als ihr historischer Wandel die Veränderung des Sinnhorizontes zum Vorschein bringt, innerhalb dessen Begriffe ihre Modifikationen finden.

Herzogs nivellierendes Unternehmen erinnert sehr stark an die existenzielle Analytik Martin Heideggers in *Sein und Zeit*. Auch Heidegger zufolge hat die ganze abendländische Tradition die Zeit als Raum – genauer, nach der aristotelischen Definition, als Bewegung im Raum – gedacht. Die fundamentale Ontologie Heideggers und die pädagogische Metaphorologie Herzogs gehen beide von einer Zeittheorie aus, die nicht mehr dem Begriff des Raums untergeordnet sein solle. Der Vorrang der räumlichen Metaphorik habe für die Bildungstheorie und für die pädagogische Praxis zur Folge gehabt, dass Erziehung und Unterricht immer als überschaubare und kontrollierbare Bewegung im Raum gedacht und praktiziert worden seien. Ziel der pädagogischen Metaphorologie sei es deshalb, die räumlichen Metaphern des Überblicks und des Aufbaus mit Zeitmetaphern zu ersetzen. Ihr erster Schritt ist in dem Buch die Darstellung der Zeitmetapher selbst.

Im 2. Kapitel wird anhand der Analyse der Subjektivität die Zeitmetapher als Werden bestimmt. Zeit und Subjektivität seien, ausgehend von der Wahrnehmung, zusammen zu denken. Diese phänomenologische Betrachtung der Zeit unterstützt Herzogs Vorhaben, Pädagogik und Psychologie als Ganzes zu fassen. Die Wahrnehmung wird als Wahrnehmung der Zeit begriffen. Die Zeit, hier gefasst als wahrgenommene Zeit, sei als Werden zu verstehen. Die Zeitmetapher des Werdens sei die Alternative zur Verräumlichung der Zeit, bzw. zur *metrischen Zeit*. Die Zeit der Wahrnehmung sei die *modale Zeit*, die Zeit der drei temporalen *modi*: „Die modale Zeit ist so zu verstehen, dass der Mensch Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart *immer wieder neu* differenziert.“ (S. 150)

Nachdem der Autor die Zeitmetapher – oder besser: den Zeitbegriff – gewonnen hat, stellt er in den folgenden Kapiteln ihre generative Funktion für die Theoriebildung von Erziehung und Unterricht anhand ihrer Bedeutung für drei Grundbegriffe der Pädagogik dar: Wissen (Kap. 3), Kommunikation (Kap. 4) und Sozialisation (Kap. 5).

Mit dem 3. *Kapitel* wird allerdings der theoretische Bezugsrahmen des Buchs gewechselt. Die phänomenologische Begrifflichkeit der ersten beiden Kapitel wird zugunsten eines konstruktivistischen Paradigmas verabschiedet, was die Lektüre des Buchs erheblich erschwert. Gleiches gilt sowohl für den häufigen Wechsel zwischen systematischer Argumentation und Rekonstruktion von Theorien als auch für die viel Raum beanspruchende Darstellung der Lektürefrüchte, die eher die Belesenheit des Autors belegt, als dass sie den Argumentationsgang stützt. In diesem Kapitel fungiert die Evolutionstheorie als Verbindungsglied zwischen der Zeit als Metapher und der Theorie des Wissens. Zweck ist ein vitalistisches und organisches Verständnis von Wissen. Geist und Bewusstsein seien zugleich historische Gestaltungen und Ausdrücke der natürlichen Evolution. Der Geist sei weder Ort noch Substanz, sondern Funktion der Autopoiese lebendiger Systeme. Das Bewusstsein sei die Form des autopoietischen Verfahrens. Es sei von den „Störungen von Handlungen“ ausgelöst. Mit Hilfe der Evolutionstheorie versucht Herzog, hoch sedimentierte Begriffe, wie Bildung und Bewusstsein, in seiner pädagogischen Metaphorologie zentral zu platzieren.

Erziehung und Unterricht seien Faktoren, die durch intentionale und institutionalisierte Störungsmechanismen Bildungsprozesse in Bewegung setzen würden: „Erziehung und Unterricht sind nichts anderes als institutionalisierte Formen der Erzeugung von Entfremdung, die als Auslöser für Bildungsprozesse fungieren.“ (S. 262) Bildungsprozesse können Humboldt zufolge von außen veranlasst werden, aber sie setzen immer die Autonomie des Subjekts in ihrer Verwirklichung voraus. Die Erziehung müsse immer mit Autonomie rechnen. Deshalb sei das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler als ein kommunikativer Prozess zu deuten.

Im 4. *Kapitel* werden deshalb Unterricht und Erziehung als Kommunikationsformen analysiert. Die Kommunikation sei eine Relation zweier autonomer Individuen, die sich verstehen können. Sie impliziere die Vertrautheit mit demselben Sinnhorizont. Die Erziehung als Kommunikation setze einen gemeinsamen Verhaltensbereich sowie eine reziproke Beziehungsstruktur voraus. – Der Reziprozität und der Anerkennung als Grundbegriffen einer Theorie der pädagogischen Situation ist das 5. *Kapitel* des Buchs gewidmet. Anhand der Kategorien der Reziprozität und der Anerkennung wird eine Definition der Erziehung als „Strukturierung von Situationen“ formuliert, die sich von den räumlichen Fassungen der Erziehung, wie „Wirkungsversuche“ oder „zweckrationales Handeln“, abgrenzen will. Eine zeitliche Betrachtung der pädagogischen Handlung würde ihren doppelt kontingenten Charakter deutlich zeigen: „Nur in der Perspektive der *modalen* Zeit werden Erziehung und Unterricht als Sozialsysteme sichtbar. Erst im Kontext des zeitlichen Denkens können pädagogische Situationen als Gefüge reziproker sozialer Beziehungen überhaupt erkannt werden.“ (S. 486) Als Handeln sei der Unterricht nicht nur aus immanenten Gründen, sondern auch deshalb kontingent, weil darin mit dem Handeln anderer gerechnet werden müsse. Die doppelte Kontingenz der Erziehung und des Unterrichts motiviere Herzog zufolge erstens eine Erziehungsmoral, in deren Zentrum Vertrauen und Anerkennung stehe. Zweitens lasse sich die Kontingenz der pädagogischen Handlung nur in einer Disziplin thematisieren, die als Epistemologie der Praxis konzipiert werde: Die in dieser Disziplin Gebildeten sollen sich von „pädagogischer Urteilskraft“ oder von „praktischem Sinn“ leiten lassen.

Wirkt die Definition der Erziehungswissenschaft als Epistemologie der Praxis sehr überzeugend, zeigt ihre nähere Betrachtung den problematischsten Punkt der Argumentation: Was meint Herzog mit „praktischem Sinn“ und mit „pädagogischer Urteilskraft“? Sogar Kant konnte die Urteilskraft als Geschmack von einem historischen „Gemeinsinn“ in seiner transzendentalen Perspektive nicht ohne Ambiguität trennen. P. Bourdieu

aber, auf den sich Herzog bezieht, hat den historischen und sozialen Bezug des praktischen Sinns deutlich hervorgehoben. Wenn die pädagogische Urteilskraft nicht ein abstraktes moralisches Vermögen ist, hat sie ihre Verbindlichkeit nur in einem historischen Kontext zu suchen.

Herzogs zeitliche Metaphorologie scheint mir die Modalität zu vernachlässigen, in der die Zeit zur faktischen Erfahrung wird: die Zeit als Geschichte. Leider kann sich ihre Semantik aber nicht dem Zeitgeist entziehen. Zeitgemäß ist *de facto* ihre Erziehungsmoral des Vertrauens und der Anerkennung. Unzeitgemäß ist jedoch Herzogs Werk, trotz seiner metaphorologischen Absichten, in dem Anspruch, eine letzte Begründung der Disziplin zu versuchen. Trotz Herzogs Erklärung, eine pädagogische Metaphorologie als Epistemologie der Praxis schreiben zu wollen, ist das Ergebnis seiner Analysen eine Metatheorie. Die konstruktivistische Psychologie fungiert als der theoretische Rahmen, aus dem die pädagogischen Grundbegriffe abzuleiten seien. Unter dieser Prämisse bleiben die Hinweise auf die Metaphorologie, auf den „praktischen Sinn“ oder die „pädagogische Urteilskraft“ interessante Intuitionen in einem unangemessenen theoretischen Kontext. Verdienst des Buchs ist eine Analyse der Metaphern als ein semantischer Zugang, der als interessante Alternative zu einem verbreiteten naiven Realismus sowohl in der historischen Bildungsforschung als auch in der Entzifferung pädagogischer Praxis angesehen werden kann. Es bleibt aber offen, ob eine pädagogische Semantik, zugleich als Metaphernanalyse und als Begriffsgeschichte gedacht, mehr Material als der psychologische Konstruktivismus zur Bildung pädagogischer Urteilskraft liefern kann.

Dr. Rita Casale  
Univ. Zürich, Päd. Institut, Gloristr. 18a,  
CH-8006 Zürich  
E-Mail: rcasale@paed.unizh.ch